



Antelo, Estanislao



3 x 3 – Problemas pedagógicos para pensar la formación docente actual

VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas

8, 9 y 10 de agosto de 2011.

Este documento está disponible para su consulta y descarga en [Memoria Académica](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar), el repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata**, que procura la reunión, el registro, la difusión y la preservación de la producción científico-académica éditada e inédita de los miembros de su comunidad académica. Para más información, visite el sitio

www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

Esta iniciativa está a cargo de BIBHUMA, la Biblioteca de la Facultad, que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados. Para más información, visite el sitio

www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar

Cita sugerida

Antelo, E. (2011) 3 x 3 – Problemas pedagógicos para pensar la formación docente actual [En línea]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas , 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Disponible en Memoria Académica:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.940/ev.940.pdf

Licenciamiento

Esta obra está bajo una licencia Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 Argentina de Creative Commons.

Para ver una copia breve de esta licencia, visite

[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/.](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/)

Para ver la licencia completa en código legal, visite

[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode.](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode)

O envíe una carta a Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.

3 x 3 – Problemas pedagógicos para pensar la formación docente actual

Antelo, Estanislao

anteloe@yahoo.com

Universidad Nacional de General Sarmiento

Universidad Nacional de Rosario

El trabajo propone, como una suerte de puesta a punto del pensamiento pedagógico, conectar tres problemas clásicos de la pedagogía con tres obstáculos en la formación docente actual. En primer lugar, la indefensión crónica de la cría sapiens con la omnipotencia magisterial. Como es sabido, la falta de ser que caracteriza al ejemplar humano al nacer, abre el juego a las intervenciones adultas más o menos contingentes en cuyo repertorio nunca faltan anhelos megalómanos de fabricación y dominación. Como si la docencia (y la formación concomitante) no pudieran no despreciar a quien ocupa temporalmente la posición de educando. En segundo lugar, la fantasía profesoral que promete formar conciencia crítica con la ignorancia de las leyes de la atracción pedagógica y la decisión de aprender. Como es sabido, la ambición de formación o influencia educativa, en versiones que van desde la persuasión al adoctrinamiento, incluye como predicados preferidos la promoción en los destinatarios pedagógicos de ciertos estados emocionales colaterales, tales como la “creatividad”, la “conciencia crítica” o el más ramplón “interés”. Como si la formación docente ignorara el vigor del derecho a la indiferencia o la vitalidad de la decisión de los educandos. En tercer lugar, la despolitización de la enseñanza con la fascinación por el destinatario. Como es sabido, los movimientos continuos que han terminado por desplazar al alumno del centro de la escena pedagógica para entronizar al niño y al joven, acompañan - sin demasiado esfuerzo argumentativo - la pérdida creciente de legitimidad del oficio de enseñar que convive pacíficamente con el culto a la personalidad de los educadores y las nuevas formas del compromiso docente. Como si la celebración de la performance que pregonan muchos formadores de docentes hubiera acabado con las nociones de rol, profesión, oficio y obra.

Palabras claves: Pedagogía - Formación Docente

El trabajo propone conectar, como una suerte de puesta a punto del pensamiento pedagógico, tres problemas clásicos de la pedagogía con tres obstáculos en la formación docente actual.

1- De la indefensión de la cría sapiens a la omnipotencia magisterial

Es sabido que la falta de ser que caracteriza al ejemplar humano al nacer abre el juego a intervenciones adultas más o menos contingentes en cuyo repertorio nunca faltan anhelos megalómanos de fabricación o liberación. Así las cosas, la voluntad de educar parece no poder no despreciar a quien ocupa temporalmente la posición de educando ya que quien se dirige a niños y jóvenes precisa suponer que éstos no están aún suficientemente educados. ¿Acaso tiene algún sentido el esfuerzo de educar al ya educado? Y si eso fuera o fuese necesario, ¿no sería la palabra reeducación una señal indiscutible del deseo ortopédico que anima la acción educativa?

Es la constatación de esa insuficiencia crónica (que está en Rousseau, en Kant y en Freud) la que proporciona sentido y trabajo a los educadores y formadores de todos los tiempos. Estos últimos, se han acostumbrado a hacer la vista gorda y, con distintos grados de agitación, simulan desconocer el carácter imperecedero del acto educativo que dictamina: mientras nazcan nuevos ejemplares habrá pedagogos, educadores y formadores de educadoresⁱ. Como era de esperar, esos mismos anhelos desproporcionados y omnipotentes de educar han dado a luz a los “Let it be” de la pedagogía, es decir, a aquellos formadores profesionales que con el fin de evitar el alto costo que supone intervenir sobre las crías prefieren abocarse a la estimulación de las potencialidades o al desarrollo de las capacidades. Nunca la megalomanía ha sido tan evidente como cuando pretende ocultarse en las ideas falsamente inofensivas de “favorecer, propiciar o incentivar”.

Tanto unos como otros, intervencionistas o abstencionistas, tienen dificultades para borrar el acto educativo que, paradójicamente, puede ser definido como la prescindencia del educador o como el trabajo de transformar a un educador en un recuerdoⁱⁱ. Al fin y al cabo, una vez que nos despojamos de la fantasía del hacedor eso es lo poco que queda de nosotros en los otros al finalizar nuestro trabajo. En las antípodas de ese gesto de renuncia, costoso pero necesario, puede suceder que en nombre de la libertad o del dominio el educador termine por alimentar y perpetuar ese estado inicial de indefensiónⁱⁱⁱ ya que nada resulta mejor que tener un buen *aún no educado* cerca.

Es probable que a partir de la genial pero crecientemente ignorada maniobra Rousseauiana -haber decretado que la perfectibilidad es el verdadero nombre de la libertad^{iv}- se haya desatado esa clase vulgar de arrogancia pedagógica que propone formar sin deformar, educar sin ofertar y enseñar sin afectar las vidas educandas. La enseñanza descafeinada que parece reinar por todas partes aspira a retirar de la escena pedagógica la violencia necesaria, más real que simbólica, que supone la intromisión educativa, esto es, ese gesto amoroso que consiste en darle algo a quien que no lo ha pedido. En su lugar, proliferan intentos sentimentaloides y antipedagógicos que afirman poder amar a los niños y a los jóvenes sin transmitir una pizca de conocimiento.

Luego de Rousseau, se ha iniciado una carrera desenfrenada por liberar a las almas aprendientes de toda constricción, es decir, de toda pedagogía, y dejar que la naturaleza actúe según su sabiduría ágrafa. La consecuencia inmediata es que todo sucede como si la aproximación a las crías desprovistas de orientación debiera abandonarse al libre albedrío, o, en caso de hundimiento generalizado -como parece ser el estado actual de las cosas- retomar sin dilación la vieja doctrina del enderezamiento moral siempre dispuesto a esconderse o travestirse entre las ropas viejas de la psicología.

La operación es la siguiente: en tanto ya no nos está permitido utilizar metáforas de la influencia o intervencionistas (como por ejemplo, las decepcionantes pero bellas y sensuales “no le entra o no le queda”) nos vemos obligados a entibiar nuestro vocabulario sin abandonar la terminología científica y ceder el disturbio inevitable que implica una enseñanza a las virtudes comprensivas de los recepcionistas (no en otra cosa es en lo que se ha querido transformar al ejército enseñante) debidamente protegidos por especialistas de toda calaña que firman certificados de aptitud para el desempeño adecuado.

Tanto el *Inadi* como el *Pisa* se han convertido en organismos mucho más relevantes que las cátedras de pedagogía condenadas a balbucear unos dialectos psico-pedagógicos críticos inofensivos cuyo propósito no es otro que mejorar la performance profesional y ascender a la cumbre a través de la presentación compulsiva de papers higiénicos. Si no lo creen, pueden constatar como se vuelve crecientemente difícil encontrar en sus programas palabras tales como educación, maestro, escuela, profesor, alumno, conocimiento o transmisión. El primero (el *Inadi*), ya que luego de inventariar la totalidad de los derechos del educando discriminado o “no incluido” ha bosquejado en el horizonte los contornos del más exótico de todos los derechos existentes: el “derecho a no ser enseñado”, primo hermano del derecho a “no ser acosado”. Juntos, han terminado por legitimar y explicar las razones por las cuales el acto pedagógico se transforma lenta pero inexorablemente en una contravención^{vi}. El segundo (el *Pisa*), en tanto promete que una vez inundados de información sobre las desvencijadas instituciones escolares hemos de mejorar nuestras intervenciones pedagógicas ignorando que nunca como antes jamás en la historia del formato escolar supimos tanto como sabemos hoy^{vii}.

En el fondo, en tanto educar parece haberse convertido en una serie de actividades *soft*, la innegable cobardía de esas prácticas nos libera de la tarea siempre hercúlea de poner a circular los signos entre quienes nunca lo han solicitado. Absortos, vemos desfilar frente a nuestros ojos a cientos de escuchadores y adecuadores profesionales prestos a repartir las dosis indicadas de afecto faltante. Allí donde no hay enseñanza florecen los cientistas de la educación que se jactan de haber aprendido a gestionar y motivar a la tropa supuestamente desmotivada, o *psis* desocupados que balbucean malestares docentes y repiten la palabra subjetividad hasta vaciarla de significación. Entre paréntesis, confundir la falta de motivación con el rechazo manifiesto de la tropa estudiantil crecientemente excitada y abúllica a ceder un sector de su existencia a los docentes es, como mínimo, una canallada.

Como bien sucede en Kant, si las crías llegan al mundo desprovistas de guías para obrar en lo sucesivo y no están aún en condiciones de producirlas por sus propios medios, es el auxilio ajeno (¿hace falta recordar que ese auxilio es uno de los nombres de la educación?) el que ocupa casi la totalidad del terreno. Ese mismo gesto le hace decir a Sigmund Freud que sólo un adulto atento podrá arrancar a las crías de su animalidad imposible^{viii}. Es justamente por eso que hemos planteado, una y otra vez, que la enseñanza es obligatoria. Los formadores de los agentes que ponen en acción el delivery inconmensurable de signos que llamamos educación podrían tomar nota. Lo obligatorio consiste en soportar la transmisión tanto como se soporta la vida. Ese es el deber de todo ser viviente que ha decidido transformarse en enseñante.

¿Cómo se puede pensar una intervención pedagógica que no sea omnipotente, pretenciosa, desmesurada o desproporcionada? ¿Qué remedio está disponible para la arrogancia educativa crítica o tradicional? Francamente lo ignoramos, pero la búsqueda debiera incluir la negativa a arrogarse la hechura del semejante y la audacia de estar dispuesto a desaparecer como influyente.

2- De la fantasía profesoral que promete formar conciencia crítica a la ignorancia de las leyes de la atracción pedagógica.

La ambición de formación o influencia educativa -en versiones que van desde la persuasión al adoctrinamiento- incluye como predicado preferido la promoción en los destinatarios de ciertos estados emocionales colaterales tales como la “creatividad”, la “conciencia crítica” o el más ramplón “interés”. Como si la formación docente ignorara la energía del derecho a la indiferencia y la vitalidad de la libertad de los educandos.

La progresía pedagógica ha terminado por hacernos creer que el inventario de esos estados que se buscan con desesperación (y otras bravuconadas similares) nos libera de explicar el procedimiento mismo que los produce. Como Jon Elster ha señalado con precisión, esos estados obsesivamente buscados son subproductos, es decir, estados emocionales que no sólo no se producen intencionalmente sino que la tentativa misma de producirlos los ahuyenta. Nada menos crítico -podríamos decir, abusando un poco de Elster- que una conducta destinada a producir criticidad. Quien no quiera ver en ese argumento la explicación de la vana aunque exacerbada agitación por despertar a los destinatarios deberá tomarse el trabajo de ilustrar de otro modo las causas de la desidia generalizada.

Flaco favor le hacemos al pensamiento pedagógico si los desestimamos (quiero decir, si desconocemos esos estados que aparecen como objetivos principales de las leyes y programas generales que regulan la acción educativa) en tanto son lo que más “nos importa”. Si no provocamos algo en la estudiantina la decepción es inminente. El volver a casa sin ninguna dosis de reconocimiento precipita la retirada prematura, rasgo característico de la docencia, si los hay. No se ha invertido el tiempo suficiente en estudiar la relación directa entre performance y reconocimiento que regula el oficio docente. Si exceptuamos el modelo de profesor extra orgulloso ensimismado en su

brillo (y ningún brillante más bobalicón que el que presenta primero sus credenciales ideológicas) el resto de los pretendientes hace rato que ha decidido mixturar la capacidad de escucha y el amor por los niños con un deseo turbio de comprenderlos, ayudarlos, conocerlos, contenerlos, etc., en fin, nos referimos a ese conjunto de actividades prácticas más bien extrañas al reparto de medios de orientación que ha caracterizado a la pedagogía, la enseñanza y su práctica, desde sus inicios. Emilio Tenti, uno de los últimos mohicanos dedicado expresamente a estudiar las numerosas transformaciones que están teniendo lugar en el oficio docente, ha mostrado con un puñado de datos la magnitud de la artimaña:

“Cuando se interroga a los educadores respecto a los fines prioritarios de la educación, un 65% de los encuestados escoge “Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico” frente a un 27,8% que opta por “Transmitir conocimientos actualizados y relevantes”. Tenti dice al respecto: “La preferencia exclusiva por la creatividad y las capacidades críticas puede quedar en buenas intenciones cuando se autonomiza y se opone a la idea de educación como apropiación de los frutos de la cultura y de la civilización, pues salvo que se conciba a la creatividad como una especie de cualidad casi mágica, es decir, la capacidad de hacer algo con nada (al igual que una capacidad divina), ésta no es más que una simple expresión de deseos. En otras palabras, la creatividad y la conciencia crítica constituyen conceptos vacíos si no van acompañados por un fuerte énfasis en el dominio de aquellas herramientas de pensamiento y de acción que los hombres han desarrollado, codificado y acumulado a lo largo de la historia (Tenti, 2006:116)”^{ix}.

Sin embargo, esa búsqueda obsesiva por producir lo que no puede ser intencionalmente producido, de entrada predestinada al fracaso, quizás obedezca a la necesidad imperiosa de obtener una palmada pedagógica que tonifique el ánimo profesoral y, como tal, no debería ser menospreciada. Si no es con la belleza de la hipotenusa como habré de conquistar a la audiencia adormecida con el fin de obtener un cacho de gratificación, me veré obligado a poner en marcha la más fantástica máquina de persuasión jamás imaginada, destinada a fallar una y otra vez, y a agotar las reservas de esos nuevos conquistadores^x que hace poco tiempo atrás se hacían llamar *modificadores de almas*. Obligados a obtener “la adhesión subjetiva” de los destinatarios hemos terminado por dibujar en el horizonte una nueva forma de plegaria que no deberíamos dudar en calificar como “plegaria para un alumno dormido”. Aquella genialidad planteada por Jackson^{xi}, acerca de la presunción de ignorancia, debe ser completada con otra presunción o requisito obligatorio para aquel que se aventure en la justa pedagógica: la presunción de la indiferencia. Mientras que el punto de partida continúe siendo el afán motivador el corolario será, necesariamente, la inacción (y todos sus nombres) o la excitación y el desenfreno. Rara vez se somete a escrutinio o se pone en entredicho la bondad declarada de la compulsión motivacional:

“Nunca han sido tan pesados los discursos sobre la ausencia de motivación de pobres, alumnos y enfermos. Nunca los profesionales del trabajo sobre los otros han resaltado tanto la necesidad de motivar a los “objetos” de su trabajo. El maestro debe motivar a su alumno antes que dictar clase; el médico debe motivar al enfermo para que “luche” contra la enfermedad (...) Ahora bien, para motivar a los demás, primero hace falta

motivarse uno mismo, hace falta ser capaz de comprometer la personalidad y las convicciones propias; y todos –enfermeros, trabajadores sociales y docentes- dicen que su trabajo es cada vez más agotador, pues los actores ya no entran en las instituciones armados de sólidas motivaciones tradicionales” (Dubet, 2006:90)”.

De ese modo, la tropa docente se ha visto compelida a trabajar sobre sí misma en aquellos aspectos centrales de su personalidad que prometen ponerla en forma para producir en los destinatarios aquello sobre lo que ignora, de punta a punta, casi todos sus mecanismos. Nada más baladí que intentar establecer a priori las leyes de la atracción pedagógica. Si recurrimos otra vez a Jackson es porque su vocablo preferido a la hora de diagnosticar los efectos que una enseñanza deja en los otros es *incertidumbre*. Como sabemos, el talento probado del sagaz pedagogo americano para identificar *tips* pedagógicos deriva en cuatro estrategias posibles para apaciguar el carácter inexorable de la incertidumbre y la dificultad irremediable de no saber a ciencia cierta cuál es el destino exacto de lo que enseñamos.

En primer lugar, podemos pispiar en los rostros y en los gestos de los destinatarios si más o menos saben de qué viene la cosa. Es la famosa inspección visual que procura identificar signos o indicios de que están ahí conmigo o en otra parte^{xii}. En segundo lugar, podemos intentar producir la aceptación voluntaria y anticipada de la ignorancia sin que eso signifique menoscabo alguno. Más que un resultado, es la creación de una atmósfera, según dice Jackson; o, lo que es lo mismo, un truco para que se pueda libremente pedir ayuda sin avergonzarse. En tercer lugar, el interrogatorio directo que proporciona cierta medida del entendimiento y la comprensión del destinatario. Por último, la prueba, el certamen o la ordalía. Ahí se sabe si se sabe adónde fue a parar la enseñanza. Sin embargo, el mismo pedagogo admite la precariedad o el carácter transitorio de esa pretensión.

¿Cuál es la conclusión palmaria de esos esfuerzos presuntuosos por llegar al alumno, conocer sus inquietudes, sus consumos e intereses, conocer el contexto, las tribus de las que forma parte y la totalidad de lo que puede ser conocido? Por un lado, la sospecha legítima acerca de la eficacia probada de esos experimentos. Por el otro, la constatación de que ese afán cognitivo insaciable choca con el carácter insondable de buena parte de las relaciones humanas basadas, como cualquier cristiano sabe, en el desconocimiento. Como esos viejos matrimonios mal avenidos que deciden ponerle fin a la cuestión en el momento exacto en el que uno de sus miembros ve lo que nunca había visto antes, buena parte del jolgorio motivacional admite no saber nada, deliberadamente y con astucia, acerca de los beneficios de la ignorancia. Los usos universales de la formidable expresión “ahora sé realmente quien sos”, no sólo evaporan instantáneamente toda relación que se precie de tal sino que nos instruyen acerca de algunos de los numerosos beneficios y virtudes de tener los ojos un poco bien cerrados.

Es que si la práctica de la enseñanza se asume como una exigencia de saberlo todo para impresionar a los educandos, no debería sorprendernos que tome la forma de la pesadilla^{xiii}. Se sabe que quien no cierra los ojos no duerme y que quien no duerme no sueña y que quien no sueña está en problemas. Como si se tratara de una venganza

planificada anónimamente por los destinatarios, los que no dormitan (en sus ratos nunca libres) son los docentes que lucen insomnes, agotados y fundidos. Sin alguna forma del sueño o de la ensoñación la máquina pedagógica rechina.

El desconocimiento deliberado de que “algo de vos llega hasta mí”^{xiv} borra el trayecto de una enseñanza o lo minimiza. Para decirlo de otro modo, el aumento progresivo de los esfuerzos pedagógicos por despejar de una buena vez la famosa X de la atracción pedagógica coincide con el desencantamiento del circuito didáctico. Subsidiados por la ciencia y custodiados por un número creciente de patovicas ilustrados autodenominados epistemólogos básicos subyacentes, desnudan el intercambio pedagógico y lo vuelven un acontecimiento absolutamente insignificante. Nada menos significativo que las conductas de la jauría pedagógica de turno procurando producir significatividad.

Si la formación principal de los encargados de transmitir la cultura a las nuevas generaciones se restringe a las “actividades de despertar”, el saber que se produce a diario en cada uno de los cientos de miles de intercambios educativos no sólo se silencia sino que se suicida en pos de la fiesta motivacional. No hace falta hipotetizar que frente a la discreción que la máquina pedagógica le asigna a la transmisión constante y sonante en provecho de las actividades del despertar, eso que hemos acordado en llamar “mundo digital” -a la espera de otra denominación menos vaga- se tragará en un santiamén los deshechos de las ruinas de lo escolar y probablemente termine por escupir al ejército motivador sin antes asignarle el papel casi grotesco de repetidores de *tics* inofensivos abocados a diseñar *influenciómetros* de dudosa fiabilidad.

En el extremo opuesto del jolgorio motivacional está Pennac, un escritor que se presenta como un soquete sofisticado y que realiza exitosamente el recordatorio educativo que mencionamos unos párrafos más arriba:

“Pensándolo bien, aquellos tres profesores solo tenían un punto en común: jamás soltaban la presa (...) En su presencia -en su materia- nacía yo para mí mismo: pero un yo matemático, si puedo decirlo así, un yo historiador, un yo filósofo, un yo que, durante una hora, *me* olvidaba, *me* ponía entre paréntesis, *me* libraba del yo que, hasta el encuentro con aquellos maestros, me había impedido sentirme realmente allí. Y otra cosa, me parece que tenían *estilo*^{xv}. Eran artistas en la transmisión de sus materias (...) Su influencia en nosotros se detenía ahí (...) Al margen de la materia que encarnaban, no intentaban impresionarnos” (Pennac, 2008: 222).

3- *De la despolitización de la enseñanza a la fascinación por el destinatario.*

Como es sabido, los movimientos continuos que han terminado por desplazar al alumno del centro de la escena pedagógica para entronizar al niño y al joven coexisten -sin demasiada alharaca- con la pérdida gradual de legitimidad del oficio de enseñar. Es probable que el pobre y milenarismo arte de enseñar, devaluado desde su nacimiento^{xvi}, busque aprobación camuflado en un conjunto de manifestaciones yóicas tales como el culto a la personalidad, las nuevas formas del compromiso docente y el panegírico de

los destinatarios. Eso es lo que dice con claridad un ejemplar de la tropa enseñante siempre dispuesta al juego del antes y el después:

“Al principio yo era mucho más exigente y volcada más al saber mismo y menos a ver a la persona, eso al principio pasaba, pero a medida que fui avanzando ya la persona prevalece ¿no?, aunque el saber tiene siempre su lugar importantísimo (...) y el conocimiento de los chicos, verlos crecer, sabés perfectamente, no son un nombre, son una persona a la que les gusta tal cosa (...) a veces en la fiesta de egresados ... muchos eligen al profesor que les va a entregar el diploma, siempre acostumbramos a... una cosita, un regalito. Y les hago normalmente una cartita con cosas de ellos. Y eso para el chico es como... para el chico es importantísimo y para uno también, somos gente...” (Docente de Lengua, 2do. y 5to. Año).

Como suele ocurrir con todas las “novedades educativas” el elogio de la performance que pregonan muchos formadores de docentes no nos exime de explorar el conjunto de transformaciones emergentes entre las que sobresale el estallido del oficio docente (y el de sus vocablos centrales: rol, profesión, enseñanza) y el renacimiento de una nueva majestad ligeramente diferente a la que identificó tempranamente Sigmund Freud: “His majesty the subject”.

Un rasgo distintivo para estimar la magnitud de la metamorfosis escolar consiste en la posibilidad cierta que tiene un joven de transitar sin mayores sobresaltos por la escuela sin ser nunca o casi nunca, un “alumno”, tanto como la posibilidad que tiene un adulto especialista en transmitir conocimientos de transitar la escuela sin ser nunca o casi nunca, un “profesor”. El alumno *no tiene quien le enseñe*. O sí, pero después. El profesor *no tiene alumno a quien enseñar*. O sí, pero después. Lo primero es lo primero, y lo “primero escolar” se ha modificado sustancialmente.

Mientras la escuela a la que fuimos hubo de lidiar sólo con alumnos, la adolescencia y la infancia esperaban en la puerta o aguardaban expectantes su turno para salir a escena entre los libros y los laboratorios de los especialistas. Siempre es útil rememorar la tan temida pesquisa que se especializaba en confiscar todo rastro de identidad no escolar que el niño/joven pudiera ingresar en el santuario. Como grandes y eficaces detectores humanos de alumidad, las escuelas-aduanas -con sus directoras y maestras desproporcionadas que hasta podían darse el lujo de detestar o al menos no querer a los niños/ jóvenes sin ningún rastro de pudor- borran de un plumazo todo rasgo de la nueva *majestad* a la que acabamos de referirnos. Los “usted no está en su casa”, “usted no está en la calle”, “usted no está en la cancha” o el universal “dónde se cree que está”, eran maneras eficaces y astutas de diferenciar lo escolar de lo familiar y, al mismo tiempo, lo escolar de lo no escolar.

Como afirma Dubet “la causa más prolongada, más profunda y más esencial de las modificaciones en el programa institucional de la escuela republicana es la entrada de la infancia en la escuela” (op.cit:107). Las repercusiones sobre el oficio de enseñar son múltiples y evidentes. Para muchos, es el “triunfo de los pedagogos” aunque el conflicto que llega hasta nuestros días entre los partidarios de la psicología y los didactas se

apague lentamente (mientras que para los *psi* la estrella era el niño, para los didactas era el *alumno*). No se entiende la proliferación ininterrumpida de aquellas tácticas para despertar a los sujetos dormidos que describimos en el apartado anterior (con sus respectivos predicadores que apenas ocultan su adicción a la autoayuda) sin estas mutaciones. Con el propósito de no dejar en soledad los datos de Tenti Fanfani arriba citados podemos agregar los de Dubet:

“El 70% por ciento de los jóvenes profesores de educación básica dio preeminencia en la elección de su oficio al trabajo con niños; el 49% da prioridad al desarrollo pleno de los niños, contra el 19% y el 6% a la transmisión del conocimiento y el gusto por el esfuerzo (Op. Cit:109)”.

La irrupción o invasión^{xvii} de los niños y jóvenes en las escuelas cambia radicalmente las reglas y pone al acto educativo patas para arriba. Por un lado, se alteran las distancias -entre niños, adolescentes y alumnos, entre niños, adolescentes y maestros y entre padres y maestros. Por el otro, para bien y para mal, la famosa relación maestro-alumno se ha diversificado y ya no se sabe con claridad cuántos y quiénes la conforman. El profesor se vuelve multifuncional puesto que procede como si fuera un psico-topógrafo experto en distancias y aproximaciones al mismo tiempo que está obligado a cultivar las competencias de un picaflor, más o menos ilustrado, entrenado para participar con alguna chance en aquello que Dubet ha denominado con pasmosa exactitud la “kermés comunicacional”. La escuela, lentamente, se convierte en un *facebook* pero sin las bondades de la proximidad virtual.

“De hecho, se percibe la capacidad para motivar a los alumnos como pura puesta a prueba de la personalidad y del influjo docente. Dictar clase es como ir a un local de baile; los que gustan siempre son los mismos, y otro tanto pasa con los que no gustan, sin que nunca se sepa del todo por qué motivos” (...) Algunos seducen desde un primer momento, otros soportan el alboroto toda la vida (...) La única regla imperante es que los alumnos sienten interés por los profesores que se interesan por ellos tal como son, y no como deberían ser (...) por los que los toman en consideración como sujetos... (op.Cit:181).

Por el lado de las actividades del aprender, como también sugiere Dubet, mientras que a un alumno le falta un tornillo, un niño o un joven tienen *dificultades psicológicas*. Mientras que a un alumno se lo juzga por lo que sabe o no sabe, a un niño/joven se lo juzga por lo que es. Mientras que los alumnos no forman parte de ninguna tribu juvenil, en el mejor de los casos, rivalizan con otros alumnos y desprecian o sospechan de los que no lo son. Ningún miembro del *Nacional* se pelea con “los pibes” sino con los “p...” del *Comercial*. Mientras que el delantal y el uniforme omiten los nombres y todo otro rasgo de identidad, los rompevientos barilocheños, como sucede en el fútbol, llevan grabados los nombres y la fecha del supuesto fin de la experiencia escolar^{xviii}. La novedad es que debajo de la camiseta (el uniforme o el delantal) existe alguien. Y si no hay camiseta, se escribe o tatúa en la piel, es decir, en lo más profundo de la vida misma^{xix}.

“Como la entrada de la infancia a la escuela debilita el programa institucional, desdibuja la distancia entre los niños y los maestros; ahora bien -dicen los profesores- debe mantenerse esa distancia incluso cuando la relación pedagógica se vuelva más subjetiva, pues se dirige tanto a niños como a alumnos (Dubet, op.cit:117)”.

Ese giro que abre las compuertas de la omnipotencia *psi* (en tanto se arroga disponer de un saber sobre la clave que abre el acceso a la “subjetividad” del destinatario^{xx}) redobla el éxtasis paralizante que las “tribus subjetivas” provocan en los especialistas y promueve la emergencia de un mercado editorial y verborrágico que contornea en el horizonte una nueva dupla propia de la tendencia al bipartidismo de las ciencias sociales, esta vez, entre “fascinados” y “espantados” por los niños y los jóvenes^{xxi}. En ambos casos, ya sea para elogiar o para condenar, cualquier profesor novel percibe rápidamente que en el solar pedagógico todo es adolescencia y juventud y que nada vale más que tener un buen joven cerca. Si no lo tenemos lo fabricamos. La pedagogía vira en una psicología de la adolescencia y la niñez.

Como nos enseñaron Durkheim y Benjamin, para los educadores, los niños y los jóvenes son estados transitorios, casi unos desconocidos que nos han sido confiados con la promesa de devolverlos en forma. Para decirlo de otro modo, no son los niños ni los jóvenes los que definen el estado de una educación. Por el contrario, es lo que sucede entre las generaciones lo que atrae el pensamiento educativo de todas las épocas y lugares.

Si esto es así, si la responsabilidad educativa es adulta, si lo que nos desvela es entender las maneras contemporáneas de tramitar la aventura intergeneracional, la formación del ejército docente precisa desprenderse del pastiche psicosenesimental que parece rodear a los destinatarios. Como se ha sido dicho de distintas maneras y en distintas épocas, los chicos pasan, la escuela la hacen los maestros y en el mejor de los casos, la enseñanza queda. La Vulgata reciente que defiende a los jóvenes -al afirmar en un llorisqueo patético propio de la afectación que caracteriza a los organismos con propensión al llanto que “los chicos están solos”- debería reconocer que nunca jamás en la historia de la civilización occidental ha sido más y mejor bienvenido el tan mentado “mejor solos que mal acompañados”.

Si como vimos con Pennac, la materialidad del trabajo del profesor se explica a través de una redundancia instructiva, es decir que solo se materializa el trabajo cuando se *da* o *dicta* (de acuerdo al tamaño de la culpa que habite el vocabulario profesoral) una materia en el aula y en el interior de una clase, el olvido de la famosa “subjetividad” es un componente esencial para quien tenga aún pretensiones de supervivencia. A menos que uno pueda y quiera transformarse en una suerte de *Roberto Carlos* de la pedagogía capaz de conocer, escuchar y comprender a *un millón de jóvenes*. Sin ánimo de desanimar a las nuevas masas educadoras, nada impide volver a examinar sucintamente el carácter supuestamente necesario de la conexión entre el conocimiento del destinatario y la eficacia de la transmisión.

En ese sentido, una formación docente podría tomar cuenta y formar para el olvido en al menos dos sentidos: el olvido de sí -esa dosis mínima y necesaria de eso que ha sido llamado despersonalización y que caracteriza a *los que saben hacer algo*- que permite ocupar la sinapsis en aquello mismo que nos ha traído hasta aquí (por el momento no hay profesores de personalidad sino de materias^{xxii}) y, en otro sentido, el olvido del otro (sujeto sujetado sujetador, como prefieran) para reducir las dosis de narcisismo agazapado que supone la alabanza siempre un poco hipócrita del destinatario. Antes de que las *manzaneras de la educación* la emprendan a bastonazos con la idea, debemos decir que el resultado de ese olvido doble no es otra cosa más que el famoso, deseado y sobredemandado compromiso. ¿Compromiso con qué? Con el oficio, claro. El otro compromiso, el que no es con el oficio, es el que causa desazón y destruye la autoridad^{xxiii}.

Pero estas ideas que acabo de postular son parte de un nuevo e inofensivo género pedagógico que podríamos llamar escuela-ficción. No suceden ni habrán de suceder en lo inmediato. El estallido del oficio no es el fin del mundo sino la muestra fehaciente de que la serie de transformaciones emergentes en curso precisan vocabularios más precisos para ser comprendidas.

Probablemente sea en esa dirección donde ha encontrado su lugar una de las ideas más fructíferas, sino la única, de estos últimos años. Nos referimos a la expresión “politizar la enseñanza”. La voluntad de Terigi^{xxiv} en transformar la enseñanza en un problema político no sólo apunta a localizar y restituir la legitimidad crecientemente amenazada del profesorado a partir del reconocimiento de la importancia vital del saber que se produce cada vez que se transmite, sino a liberar el terreno para la puesta en circulación de ese otro saber capaz de inyectar vida al acto educativo, un saber que es el oxígeno mismo de la *cosa* pedagógica y que no es otra cosa más que un saber sobre la transmisión misma.

Como es notorio, esos saberes constitutivos de lo educativo compiten con otro tipo de vocabularios que, a esta altura, podríamos describir y sintetizar a través de la expresión “transposición emocional” en franca oposición a la repetida pero productiva transposición didáctica. Mientras que los saberes actualmente requeridos para trabajar en las escuelas no son del todo escolares, ni siquiera directamente ligados al conocimiento, la debilidad de los agentes aumenta considerablemente ¿Por qué? Bueno, porque si lo que transmito no lleva mi firma, no soy su autor ni tengo el copyright, es probable que experimente mi actuación como un papel secundario: soy un simple transmisor de un contenido, un humilde mensajero pero con onda y actitud, un apóstol post vocacional, alguien que se moviliza a partir de lo que otros (más sabios pero distantes) han elaborado. Por otro lado, si me concentro en lo que efectivamente sé hacer, es decir, enseñar, resulta que nadie reconoce que al transmitir estoy efectivamente produciendo un saber, un saber que muchas veces “nadie me enseñó”, que en cierta medida me es propio y que quizás no estaba en la formación inicial ni en ninguna otra parte, un saber que probablemente cobró forma como respuesta a una situación y del que sin embargo no soy su dueño.

Si bien es cierto que sin un principio de reconocimiento la chance de transformar una experiencia en algo de valor se reduce, eso que es evidente cuando se trata de los destinatarios no lo es tanto cuando se trata de los efectores. Es posible aventurar que sin un principio de reconocimiento magisterial equivalente al que se pide a viva voz para los destinatarios, la chance de politizar la enseñanza se reduzca considerablemente. La promoción bullanguera de la inclusión juvenil -con sus leyes y bombos- podría extenderse en una operación de inclusión similar pero mucho más modesta y silenciosa de cientos de miles de maestros y profesores. Porque: ¿adónde van los sujetos incluidos sin maestros reconocidos? Si no llamamos a los maestros y a los profesores -como hace la flor^{xxv}- el riesgo de que el trabajo de enseñar se muera de a poco aumenta considerablemente.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, Ana Laura (2010) *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Paidós.
- Antelo, E.; Redondo, P.; Zanelli, M. (2010) *Lo que queda de infancia*, Rosario, Homo Sapiens.
- Dubet, Francois (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- Elster, John (1988) *Uvas amargas. Sobre la subversión de la racionalidad*, Barcelona, Península.
- Kantor, Débora (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del estante editorial.
- Meirieu, Philippe (2008) *Entrevista*. Jacques-Alain Miller pregunta a Philippe Meirieu.
- Miller, Jacques-Alain y Milner, Jean-Claude (2004) *¿Desea usted ser evaluado? Conversaciones sobre una máquina de impostura*, Miguel Gómez Ediciones, Málaga.
- Kojève, Alexandre (2005) *La noción de autoridad*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Lacan, J. (1988) *La ética del psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós.
- Pennac, Daniel (2010) *Mal de escuela*, Buenos Aires, Mondadori.
- Rueda Ortiz y Quintana, Ramírez, citado en Dussel, I; Quevedo, L.A (2010) “Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital”. Buenos Aires. Fundación Santillana
- Sloterdijk, Peter (2002) *El desprecio de las masas*, Valencia, Pre-textos.
- Terigi, Flavia (2007) “Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar”. En *Las formas de lo escolar*. Ricardo Baquero, Gabriela Diker, Graciela Frigerio (Comps.), Ciudad de Buenos Aires, Del estante editorial.
- Terigi, Flavia (2004) “La enseñanza como problema político”. En Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela (Comps.) (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Notas finales

i

A menos que la tecnología nos limpie de un plumazo y nos sustituya por un *teacherchip* capaz de almacenar los signos necesarios para vivir entre los hombres. En un libro reciente se hace referencia al problema. Dice allí una maestra: “Ellos (los alumnos) nacen con el chip incorporado”. En Rueda Ortiz y Quintana, Ramírez. Citado en Dussel, I; Quevedo, L.A (2010).

ii

Recientemente publicamos un libro sobre recuerdos docentes: *Lo que queda de la infancia. Recuerdos de jardín*. Antelo, E.et.al (2010).

iii

(...) Tras su separación del cordón umbilical, van a ser entregados a sus educadores en calidad de verdaderos hacedores de hombres. De ahí que la época pertenezca a los maestros y a los ginecólogos, que pasan a definir respectivamente sus campos de actividad de un modo cada vez más amplio. Nadie puede escapar a su competencia en lo que respecta a las cuestiones de producción humana: de la fetología a al antropogenia pasando por la pedagogía” (Sloterdijk 2006:67).

iv

Tiendo a pensar que la noción de “perfectibilidad” sitúa con más precisión que el término “educabilidad” lo que atañe al trabajo docente.

v

Como señala la perspicaz especialista Marisol Iturralde en un trabajo inédito, se olvida con frecuencia que si “al pibe no le entra” es porque el que enseña *no le da*, en todos los sentidos que podamos imaginar. Iturralde, Marisol (1990) *Usos y abusos del comentario en pedagogía*. Buenos Aires.

vi

Así como existe el derecho a no ser acosado, existe el derecho a no ser enseñado. Emulando la eficacia probada de los programas destinados a proteger a los consumidores del acoso de los prestadores de servicios (*Do not call*) dupliqué ese mismo gesto con la expresión “*Do not teach*”. Si existe el derecho a que no nos llamen ¿cuál es el lugar de la enseñanza? Todo el mundo sabe que se ha vuelto casi una contravención.

vii

Esta misma idea puede seguirse en diferentes direcciones. Dubet muestra el lado oscuro de la compulsión a evaluar que suele ser experimentada por los docentes como una forma de la sospecha degradante. “El aspecto más esencial reside en que ese conocimiento del sistema de por sí produce un deslizamiento de legitimidad” (Dubet:2006:163). En Meirieu la oposición es aún más directa: “Testar, evaluar, orientar, verificar, sancionar..., se van a volver -si esto ya no es así-, actividades permanentes y obsesivas tanto en la escuela como en cualquier otra parte” (Entrevista. Miller/Milner, 2009). En el caso de Milner y Miller la disconformidad se transformó en una pregunta que además se transformó en un libro denominado “Desea usted ser evaluado”. Milner, 2004. Por otra parte, el *Inadi* es el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la presidencia de la Nación. El *Pisa* es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE.

viii

Freud deja en claro que no cualquiera puede realizar este trabajo sino aquel que sepa leer- tal vez mucho más que escuchar en tanto esa actividad se ha transformado en una afectación pedagógica obligatoria de ribetes cómicos- el llamado de la cría. Por otra parte, si se le presta la debida atención, el “no cualquiera” es la forma dominante que eligen los educadores profesionales para definir su trabajo: “no cualquiera puede trabajar en la escuela”.

ix

Una idea similar se encuentra en la obra de Dubet: "Los maestros más cercanos a la matriz profesional están más aferrados al "leer, escribir, hacer cuentas", mientras que los más jóvenes quieren "transmitir el gusto por el saber" y están más centrados en la actividad del alumno y su "creatividad".

x

Llama la atención que no podamos pensar la épica docente más allá de la agitación gremial. Una canción que se canta tanto en la cancha como en los actos de los docentes sindicalizados introduce, con una mínima variación, un verso ilustrativo de la cuestión en el que se afirma lo siguiente: "Voy a ser docente (del tal o cuál club, en el caso del fútbol) hasta que me muera". Me refiero a la épica y su lado oscuro que no es otro que la fatiga y el deseo prematuro de jubilación o, como lo ha llamado con su habitual claridad Richard Sennett: la "fatiga de la compasión".

xi

Como si se tratara de una experta en la bien conocida *presunción de ignorancia* que postuló Jackson, una joven en extremo brillante, futura docente o docente sin futuro, como prefieran, me preguntó hace pocos días en los albores de un examen: ¿Por qué tengo que repetir todo lo que esta señora ya sabe? El resultado de su examen -y de su negativa a decir lo que la pedagoga examinadora ya sabía- fue una profunda desaprobación tan simbólica como numérica y de carácter bochornoso.

xii

En la versión borgiana el amor se espera desesperadamente. Un verso de aquel atormentado poema llamado "El amenazado" describe, como nunca nadie antes, ese estado de desesperación: "Estar contigo o no estar contigo es la medida de mi tiempo". No es raro que una tierra que se presenta a sí misma como signada por el amor promueva el deseo desenfrenado de que los destinatarios se queden con nosotros. La operatoria evoca otros versos multipremiados y archiconocidos: *Espera un poco un poquito más... Me moriría si te vas*. "La nave del olvido" (ese es el nombre de la canción en la que aparecen esos versos) ganó el *Tercer Festival Buenos Aires de la Canción* en 1968. Los eruditos no se ponen de acuerdo acerca del intérprete: Si es El Greco, la cantante venezolana Mirtha Pérez o el cantante José José. De todos modos, la metáfora náutica que da nombre a la canción describe con bastante exactitud el comportamiento juvenil respecto al profesorado.

xiii

Click, esa magnífica comedia en la que Christopher Walken hace de diablo, nombra el problema que estamos presentando. El dueño del control remoto de las almas escolares se ha esfumado sin dejar rastros.

xiv

Pongo aquí a disposición otra versión del carácter endeble de toda búsqueda que pretenda dar cuenta -a priori- del destino siempre tardío de una enseñanza. Rodolfo Páez, una versión Pop y rosarina de Armando Manzanero, había conseguido nombrar -antes de tomar el camino de la predicación, es decir, cuando todavía cantaba- esa "X" insondable que caracteriza al amor: "el" supproducto por antonomasia. Véase, además del verso que justifica la nota, el que dice lo siguiente: "algo tienen estos años que me hacen poner así". En el extremo opuesto existe lo que recientemente he llamado la pedagogía de Diego Torres. Me refiero al megasocioartista humanitario que más y mejor ha propiciado el fracaso de la inclusión al hipertrofiar el famoso "saber que se puede" (deben saber que hasta el mismo santo papa lo tarareó). La pedagogía de Diego Torres, además de haber encontrado por fin el color de la esperanza sintetiza, en un abrir y cerrar de ojos, los dos sueños fallidos de la formación docente actual: "tratar de impresionar mejor" y "saber que se puede". Como un efecto previsible, su Hit se ha convertido en la canción de culto escolar. "Saber que se puede, querer que se pueda". De allí que el fracaso escolar se haya vuelto tan pegadizo. Para una crítica de Diego Torres véase Sennett 84, op.Cit, 84 y sgts.

xv

El resaltado es mío.

xvi

Es Terigi quien recuerda que esa herida es una herida de origen. En la tesis lamentablemente inédita de Gabriela Diker se puede apreciar con claridad. Diker, Gabriela (2006) *El maestro como autor en la prensa pedagógica argentina* (1958-1930) Tesis de Doctorado en Educación del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle. Cali. Colombia.

xvii

Como afirma Dubet, en el caso de la escuela secundaria es exactamente esa la sensación predominante que se deriva de la famosa inclusión. Una sensación (propia del cine catástrofe) que exagera la nostalgia por los buenos viejos tiempos de la tábula rasa y la pedagogía frontal que hoy “pasa por ser un método vergonzante que resulta necesario explicar”. Los numerosos amantes del trabajo de campo en educación saben muy bien que hay que esperar al menos treinta minutos de *entrevista* para que el profesor de turno, entrevistado a propósito de la inclusión, manifieste su deseo de exclusión. Sobre un atisbo de una teoría del odio magisterial véase Abramowski (2010).

xviii

Fin que nunca es del todo un final ya que se pospone y difiere gracias a las redes sociales que pueden ser pensadas como *la continuación de la escuela por otros medios*. Son pocos los que han reparado en la negativa de muchos jóvenes a terminar la escuela, no por su costado revulsivo sino por el atractivo.

xix

Sin ninguna duda es Debora Kantor quien más y mejor ha comprendido el asunto al haber decidido sortear, para nuestra dicha, el bipartidismo juvenil.

xx

En lo que probablemente sea un devolución de favores. Como es bien sabido, fue la psicología la que ayudó a desbloquear a la pedagogía para que se convirtiera en Ciencia de la Educación; rara designación, por cierto, para un saber que se propone mostrar las virtudes de querer y motivar a los niños y a los jóvenes.

xxi

Para el *adulador* se trata de una tribu, para el *condenador*, una horda.

xxii

Soy de los que creen que la expresión “espacio curricular”, además de ser horripilante, es una señal del triunfo de los expertos en destinatarios por sobre los educadores.

xxiii

La idea no es mía sino de Kojève.

xxiv

Huelga decir que estamos frente a la más perspicaz y adelantada de la tropa pedagógica realmente existente. Dos de sus textos recientes, a mi inmodesto entender, no han tenido la suficiente y necesaria difusión. Véase en la bibliografía.

Llaman y llaman las flores al sol, juegan y juegan todos los días al amor. Si no me llamas como lo hace la flor, te iré olvidando todos los días un poco. Llaman y llaman las flores al sol, juegan y juegan todos los días al amor. Si no me llamas como lo hace la flor, me iré muriendo todos los días un poco. Todos los días un poco. León Gieco / Luis Gurevich.